DOCUMENT RESUME

ED 057 638 FL 002 194

AUTHOR Freudenstein, Reinhold; Habel, Hans-Gunther
TITLE Englisch Klasse 7: 1. Bericht Uber die audio-linguale Konzeption, 2. The Nature of the Curriculum for the Eighties and Onwards (Grade 7 English: 1. A Report on the Audiolingual Concept).
INSTITUTION Hessian Ministry of Culture, Wiesbaden (West Germany).
REPORT NO UNT-2-12
PUB DATE Jul 70
NOTE 25p.

EDRS PRICE MF-$0.65 HC-$3.29
DESCRIPTORS *Audiolingual Methods; Audiolingual Skills; *Curriculum Development; Curriculum Research; Educational Objectives; *English (Second Language); *Grade 7; *Instructional Design; Material Development; Pacing
IDENTIFIERS *West Germany

ABSTRACT

This report consists of two papers devoted to the learning of English in the comprehensive high schools of Hessia, West Germany. The first paper discusses a study which suggests replacement of traditional methods by an audiolingual approach. A catalog of learning goals supplants outdated curriculums, thereby ensuring a stepwise progression of realistic aims, forcing improvement of instructional materials, and stressing the primacy of speech and communication. Instruction, administered in a team-teaching program, is divided into units, each having a nuclear phase (all students learning the same material) and a differentiated phase (students with problems taking intensive work). In accordance with this system, projections are made for a five-year program. References are included. The second paper discusses curriculum planning. It presents arguments claiming that valid curriculum changes must be built on national and international efforts, apply research results from all related fields (including linguistics and psychology), actively involve the teachers, and be accompanied by materials specifically designed for the techniques evolved. Counterarguments for discussion are appended. (RS)

ED 076078

DER HESSISCHE KULTUSMINISTER
E IV - 1006/01

INFORMATION GESAMTSCHULE
Fachbereich: Unterricht
UNT 2.12
Juli 1970

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
OFFICE OF EDUCATION
THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL OFFICE OF EDUCATION POSITION OR POLICY.

Englisch Klasse 7:

1. Bericht über die audio-linguale Konzeption
2. The Nature of the Curriculum for the Eighties and onwards

FL002194

ZU 27658

Die audio-linguale Konzeption im Englischunterricht

In den folgenden Ausführungen werden die theoretische Grundlegung und die praktische Durchführung des Modells: Englisch an Gesamtschulen beschrieben. Dieses Modell wurde im Auftrag des Hessischen Kultusministers vom Informationszentrum für Fremdsprachenforschung in Marburg entwickelt und wird an einer Reihe hessischer integrierter Gesamtschulen erprobt[1].

Die Schaffung der bildungspolitisch-verwaltungsmäßigen Voraussetzungen zur Realisierung einer neuen Schulkonzeption bildete den notwendigen Organisationsrahmen für das Aufgreifen und die kritische Reflexion der Kernfragen einer jeden Gesamtschule: Welche Ziele, welche Inhalte und welche methodischen Verfahren sind geeignet, dem Anliegen der Gesamtschule zu dienen? Sicher ist, daß die Gesamtschule nur dann leisten kann, was sie leisten soll, wenn sie im Angebot ihrer Inhalte nicht einfach übernimmt, was als historisch und schulformspezifisch entwickelter Grundbestand heute vorliegt. Auch für das Fach "Englisch als Fremdsprache" galt es darum, die traditionelle Unterrichtsgestaltung daraufhin zu überprüfen, ob sie Lücken oder Rückstände aufwies und ob sie Unnötiges oder gar Überflüssiges enthielt. Diese Prüfung wurde von mehreren Ansätzen her durchgeführt[2] und ergab, daß sowohl in didaktischer als auch in methodischer Hinsicht Revisionen angebracht erschienen. Diese Veränderungen betreffen die Ziele, die Inhalte und die Arbeitstechniken des Englischunterrichts. Das didaktische Konzept, das auf diese Weise entstanden ist, gilt in seinen generellen Aussagen für den gesamten fremdsprachlichen Unterricht und nicht nur für den Englischunterricht an Gesamtschulen; die Gesamtschulversuche in Hessen boten jedoch die Möglichkeit und die Chance, mit dem schulorganisatorischen Neuansatz zugleich auch inhaltsbezogene Aspekte gegenüber herkömmlichen Praktiken - und zwar grundlegend, z.T. radikal - zu verändern.

Lernziele statt Bildungsplan

Die wichtigste Veränderung vollzog sich im Bereich der Zielvorstellung. Die Bildungspläne vieler Bundesländer gehen auch in Neubearbeitungen und Neufassungen bis heute immer noch davon aus, daß zwischen dem Englischunterricht an der Hauptschule, an der Realschule und am Gymnasium grundsätzliche Unterschiede bestehen. Die Hauptschule neigt zur "bloßen" sprachpraktischen Ausbildung, das Gymnasium zu einer komplexen Zielsetzung, bei der neben der Spracherlernung auch formale Ziele - wie z.B. die Ausbildung des abstrakten Denkvermögens und geschichtliche sowie literarische Aspekte - systematisch verfolgt werden sollen. In den Bildungsplänen finden diese Anforderungen in allgemeinen Formulierungen und mehr oder weniger "verbindlichen" Empfehlungen ihren Niederschlag; konkrete unterrichtspraktische Folgerungen lassen sich aus Bildungsplänen direkt nicht ableiten. Sie ergeben sich vielmehr aus den Lehrbüchern, in deren Inhalt und Aufbau neuere lernpsychologische und linguistische Forschungsergebnisse nur insofern berücksichtigt werden können, als sie den formalistischen Anforderungen ministerieller Richtlinien entsprechen. Die Richtlinien der Kultusministerien, nach denen auch Lehrbücher für den Englischunterricht amtlich beurteilt werden, sind in der Regel fünf bis zehn Jahre alt[3] und weisen damit einen permanenten Modernitätsrückstand gegenüber erziehungswissenschaftlichen Forschungsergebnissen auf. Einen Ausweg aus diesem Kreis gegenseitiger Abhängigkeiten, die notwendige Weiterentwicklungen verzögern und oft sogar verhindern, bietet die Curriculumforschung mit der Forderung nach sog. "Lernzielkatalogen".

Der Lernzielkatalog unterscheidet sich von Bildungsplänen und Richtlinien in zweierlei Hinsicht. Einerseits finden sich in ihm anstelle von allgemein und global formulierten Aussagen konkrete Lernzielbeschreibungen, aus denen ersichtlich ist, welches Schülerverhalten erstrebt wird und auf welche Weise überprüft werden kann, ob dieses Verhalten tatsächlich auch erreicht wurde; Lernziele, die auf diesem Wege der sog. "Operationalisierung" gewonnen worden sind, fügen

sich zu einer "Lernzielhierarchie" zusammen, in der Teillernziele so aufeinander bezogen sind, daß ein stufenweiser Aufstieg von einfacheren zu schwierigeren Lerneinheiten möglich ist. Zum anderen bieten Lernzielkataloge die Möglichkeit zur permanenten Reform der Inhalte. Sie sind nicht mit herkömmlichen Stoffplänen vergleichbar; sie beschreiben lediglich - in unserem Falle: sprachliche - Verhaltensweisen und fordern damit dazu auf, die zur Erreichung dieser Verhaltensweisen notwendigen Maßnahmen immer wieder neu zu treffen. Nur auf diese Weise kann man der gesellschaftlichen Situation, den Erfordernissen der Schüler und dem jeweiligen Stand der Wissenschaft in gleicher Weise und zu jedem Zeitpunkt neu gerecht werden.

Die auf dieser Grundlage in Hessen erarbeitete Gesamtkonzeption für den Englischunterricht resultierte in einer "Rangordnung der Lernziele", deren Grobaufriß sich durch die folgenden vier Aspekte darstellen läßt:

1. In den ersten Jahren der fremdsprachlichen Unterweisung steht das Ziel, daß der Schüler lernt, das Englische als Kommunikationsmedium zu beherrschen. Die produktive Anwendung sprachlicher Fertigkeiten im umgangssprachlichen Verkehr ist nicht nur <u>eine</u> Zielvorstellung unter anderen, sondern das zentrale Anliegen des gesamten Unterrichts. Der zeitliche Rahmen für den Erwerb dieses umgangssprachlichen Fundaments umfaßt vier bis fünf Unterrichtsjahre.

2. Weiterführende Ziele, die über kommunikativ relevantes Sprachverhalten hinaus erstrebt werden, können nur auf der Grundlage einer soliden Sprachbeherrschung erreicht werden. So erfolgt z.B. die Systematisierung der sprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten unter linguistischen oder soziokulturellen Aspekten, die Aneignung spezieller Fertigkeiten, der Erwerb von Einsichten in das Wesen der Sprache u.a. erst dann, wenn der Schüler über die dazu notwendigen fremdsprachlichen Grundlagen verfügt.

3. Ausgangspunkt für die Lernzielbestimmung sind immer situativ begründete, dialogisch angelegte Kommunikationsprozesse. Lehr- und Lerneinheiten, die sich an grammati-

schen Kategorien herkömmlicher Art orientieren, widersprechen dem didaktischen Konzept, Sprache als Kommunikationsmedium zu lehren. An die Stelle formalgrammatischer Strukturelemente im Lehrgangsaufbau tritt die für ein umgangssprachlich korrektes Verhalten relevante linguistische Progression.

4. Lernziele während des Zeitraums der Spracherlernung dürfen lediglich Situationen sein, die den Schüler veranlassen, sich gemäß seiner geistigen Fähigkeiten frei und spontan sprachlich richtig zu verhalten. Erstes und wichtigstes Ziel ist die Erziehung zum Sprechen.

Die audio-linguale Konzeption

Die neue Lernzielbestimmung hat unmittelbare und unumgängliche Folgen für die Praxis der Unterrichtsführung. Alles, was nicht unmittelbar zur Spracherlernung beiträgt, darf sich nur mehr oder weniger zufällig ergeben. Das zentrale Anliegen des Unterrichts sind Hören, Verstehen und Sprechen; Lesen und Schreiben werden zwar nicht vernachlässigt, sind aber nicht mehr - wie meist bisher - dominierender Unterrichtsgegenstand. Die Behandlung grammatischer Regeln und die Anfertigung von Übersetzungen tragen zur Spracherlernung nichts bei; sie werden aus dem Unterricht völlig ausgeklammert. Da jede muttersprachliche Äußerung sich störend auf den Fremdsprachenerwerb auswirkt, wird der Unterricht in strenger Einsprachigkeit durchgeführt. Die Einführung des Lernstoffs erfolgt anhand von sprachlichen Modellen und Mustern, die von den Schülern in analogen Beispielen geübt werden. Dabei führt der Lernweg von der Reproduktion der Modelle zur freien Produktion im offenen Dialog. Jede Lerneinheit orientiert sich an einer festliegenden Reihenfolge, in der die sprachlichen Fertigkeiten aufgegriffen und behandelt werden müssen: 1. Hören, 2. Sprechen, 3. Lesen, 4. Schreiben. Ein auf dieser Grundlage erteilter Unterricht richtet sich nach der "audio-lingualen" bzw. "audio-visuellen" Konzeption aus[4)], ohne deren Einbezug das methodisch-didaktische Grundkonzept der Erlernung einer Sprache als Kommunikationsmittel nicht verwirklicht werden kann.

Soll die audio-linguale Konzeption kompromißlos verwirklicht werden, dann kann der "rote Faden" durch das Unterrichtsjahr nicht mehr das geschriebene Wort (Lehrbuch), nicht mehr das Vokabular der Schriftsprache und nicht mehr eine an lateinischen Vorbildern orientierte Grammatik sein. An die Stelle bzw. an die Seite des herkömmlichen Lehrbuchs müssen andere und weitere Medien gleichberechtigt treten, so daß ein Medien-Verbund-System entsteht, durch das vor allem der funktionale Aspekt der Sprache in den Vordergrund gerückt wird. Diese Medien sind u.a. das Bild, der Film, das Tonband (bzw. das Sprachlabor), Arbeitsblätter, programmierte Übungen u.a. Da die Auswahl unter Lehrmaterialien dieser Art für die Gesamtschulversuche in Hessen gegenwärtig noch äußerst beschränkt ist[5)], wurde als akzeptable Zwischenlösung ein Kurs ausgewählt, dessen didaktische Konzeption weitgehend mit der neuen Lernzielbestimmung übereinstimmt: Völlige Einsprachigkeit auf der Grundlage des Satzes, nicht des einzelnen Wortes, als sprachlicher Einheit; konsequente Wiederholung von Strukturen und Wortgut in Drills bis zur festen Integration in die Kommunikationsfähigkeit; Konzentration auf das gehörte und gesprochene Englisch im Aufbau der Lerneinheiten[6)]. Diesem Fundamentum werden Zusatzmaterialien zugeordnet, die sich den jeweiligen Lernzielen lückenlos unterordnen lassen: ausgewählte Kapitel und Übungen aus verschiedenen Lehrbüchern, Tonbandprogramme, Bildgeschichten, Lektüren usw. Dieses "Zuordnungsprinzip" erweist sich auch unter dem Gesichtspunkt der Unterrichtsdifferenzierung als notwendig und sinnvoll.

Das "Differenzierungsmodell Babenhausen"

Die unterrichtliche Realisierung des skizzierten didaktischen Konzepts kann auf verschiedene Weise erfolgen; der Französischlehrer, der am Gymnasium mit einem Filmlehrwerk arbeitet, richtet sich ebenso danach wie der Hauptschullehrer, der seinem Unterricht einen audio-visuellen Kurs zugrunde legt. Die Gesamtschule steht jedoch vor der zusätzlichen Aufgabe, das didaktische Konzept in eine Unterrichtsorganisation einzuarbeiten, die eine Differenzierung der Schüler unter verschiedenen Gesichtspunkten erlaubt. Auch eine solche Un-

terrichtsdifferenzierung an der Gesamtschule kann durchaus verschiedene Formen haben. Das hier erörterte Modell entstand an der Gesamtschule Babenhausen; andere hessische Gesamtschulen verfahren in ihrer Unterrichtsdifferenzierung anders. Allen gemeinsam ist das gleiche didaktische Konzept[7)].

Ausgangspunkt für die Entwicklung des Babenhausener Modells war eine kritische Auseinandersetzung mit dem Differenzierungssystem der Förderstufe. Eine Analyse der gegenwärtigen Praxis ergab: 1. Die Förderstufenkurse übernehmen und zementieren in der Regel das Selbstverständnis und die Aufgaben des konventionellen dreigliedrigen Schulsystems; 2. jeder Kurs entwickelt eigene Lernziele, und daraus folgen unterschiedliche Formen der Leistungsmessung; 3. die Schüler der Förderstufe zeigen die Tendenz, sich auf das Erwartungsniveau derjenigen Gruppe einzustellen, der sie angehören; das aus individuellen Gründen vorhandene Gefälle wird durch die Zuweisung zu bestimmten Kursen bestätigt und im Selbstverständnis des Schülers und in der Wahrnehmung des Lehrers verfestigt. Die Hauptaufgabe der Förderstufe besteht in der gegenwärtigen Praxis in der Lenkung und Auslese der Schüler, zwangsläufig weniger in ihrer Förderung. Der für die Differenzierung entscheidende Faktor ist die Leistung, die ein Schüler bis zum Zeitpunkt der Differenzierung erbracht hat; Lernschwächen und Lernschwierigkeiten werden durch Abstufungen bestraft. Ein solches System widerspricht den Aufgaben einer Gesamtschule.

Das in Babenhausen entwickelte Modell schreibt der Differenzierung keine selektive, sondern eine unterrichtsbezogene Funktion zu. Das bedeutet praktisch, daß Schüler bei akuten Lernschwierigkeiten zeitweilig speziellen Kursen zugewiesen werden, die diese Lernschwierigkeiten gezielt überwinden sollen. Gegenüber dem Förderstufensystem ergeben sich dadurch die folgenden Vorteile: 1. Für alle Gruppen sind die gleichen Ziele und die gleichen Inhalte verbindlich; 2. die Grundlagen der Leistungsmessung sind für alle Gruppen gleich; 3. an die Stelle langfristiger, relativ konstanter Leistungskurse treten zeitlich begrenzte, thematisch bestimmte Kurse,

die kurzfristig und relativ flexibel eingerichtet werden können. Eine solche Differenzierung versteht sich als eine pädagogische Therapie, die einer vorausgegangenen Diagnose entspricht. Differenzierungsfaktoren dieses Modells sind einerseits die Lernzeit, andererseits spezifische Lernschwächen. Alle Schüler eines Jahrgangs werden am Ende der Förderstufenzeit nach den Ergebnissen eines Tests[8)], nach dem Elternwunsch und nach dem Urteil der Lehrer in zwei Großgruppen eingeteilt: 1. Normalgruppen, 2. Intensivgruppen. Normalgruppen bestehen aus Schülern, deren Lerngewohnheiten als normal oder besser bezeichnet werden können; sie haben vier Wochenstunden Englisch. In Intensivgruppen werden Schüler zusammengefaßt, die zur Aneignung bestimmter Inhalte längere Lernzeiten benötigen; sie erhalten eine zusätzliche, d.h. insgesamt fünf Wochenstunden Englisch. Innerhalb dieser Großgruppen werden die Schüler in gemischte Gruppen von je 20 bis 25 Schüler eingeteilt.

Eine Unterrichtseinheit gliedert sich in eine Kernphase und in eine Differenzierungsphase. In der Kernphase erfolgt in allen Gruppen die Erarbeitung des für alle Schüler verbindlichen Fundamentums während eines für alle Schüler gleichen Zeitabschnitts. Danach wird ein sog. "Sondierungstest" durchgeführt, der sich in mehreren Teilen auf die im Fundamentum erarbeiteten Strukturen bezieht und eine Differenzierung der Schüler nach individuellen Lernschwierigkeiten ermöglicht. Wenn die Ergebnisse des Tests vorliegen, werden thematisch definierte Kurse gebildet, in denen die Schüler während der Differenzierungsphase speziell gefördert werden können. Für Schüler ohne (oder nur mit geringen) Lernschwierigkeiten werden Erweiterungskurse gebildet; ihre Intension ist eine weiterführende Vertiefung des Fundamentums durch die Zuordnung zusätzlicher Aufgaben, die der Verstärkung des Sprechens und des Sprachverständnisses dienen. Für Schüler mit bestimmten Lernschwächen werden Förderkurse eingerichtet; hier werden aufgetretene Schwierigkeiten gezielt behandelt und behoben, so daß die Schüler die Strukturen des Fundamentums schließlich beherrschen und anwenden können. Zeigen sich größere Schwächen, werden Wiederholungskurse an-

gesetzt. Am Ende der Differenzierungsphase wird ein zweiteiliger Test durchgeführt, der sich auf das Fundamentum und auf die in den Kursen behandelten Zusatzmaterialien bezieht. Er zeigt an, ob die gestellten Ziele erreicht worden sind.

Für jede Unterrichtseinheit, d.h. also für Kern- und Differenzierungsphase, werden 20 bis 25 Unterrichtsstunden benötigt; etwa drei Viertel dieser Zeit werden für die Kernphase benutzt, in deren Mittelpunkt jeweils eine Unit des Fundamentums steht. Zu Beginn einer neuen Unterrichtseinheit kehrt jeder Schüler wieder in seine ursprüngliche Gruppe zurück und erhält dort eine neue Startchance.

Erste praktische Erfahrungen

Nach fast einjähriger Erprobung dieses Modells hat sich herausgestellt, daß es sowohl praktikabel ist als auch den Erwartungen entspricht, die man im Hinblick auf die Differenzierungsproblematik und ihre Lösung angestellt hatte. Es stellte sich heraus, daß die Zahl der Kurse innerhalb der Kursstufen in jeder Unterrichtseinheit variierte; ebenfalls zeigte es sich, daß nur ein geringer Teil der Schüler stets dieselben Kurse besuchte. Beides spricht eindeutig gegen starre Einteilungen in langfristige Kurse.

Andererseits darf nicht verschwiegen werden, daß die Durchführung des Modells nur darum gelang, weil die beteiligten Lehrer (aller Schularten) im Team zusammenarbeiteten. Ihre Aufgabe bestand in der gemeinsamen Planung, Durchführung und Kontrolle einer jeden Phase des Unterrichts. Während der Kernphase unterrichtete ein Lehrer immer die gleiche Gruppe; während der Differenzierungsphase wechselten die Lehrer und lernten auf diese Weise, die Möglichkeiten und Schwächen aller Schüler zu beurteilen. Eine wichtige Aufgabe der Teamarbeit ist die ständige kritische Betrachtung der eigenen Tätigkeit; dazu gehört nicht zuletzt auch die Verhinderung der permanenten Gefahr, daß sich die alte Hierarchie des dreigliedrigen Schulsystems in der kollegialen Zusammenarbeit an der Gesamtschule reproduziert.

Unbeantwortet muß zunächst noch die Frage bleiben, wie lange sich ein gemeinsamer Unterricht auf der Basis des dargestellten Differenzierungsmodells durchhalten läßt. In der Unterrichtspraxis haben sich in dieser Hinsicht bis zum Ende der Klasse 7 noch keine Probleme ergeben; die Planung geht davon aus, daß es bis zum Ende der Klasse 8 - also bis zum Beginn des 5. Lernjahres im Englischunterricht - möglich sein wird, allen Gruppen gleichzeitig ein gemeinsames Fundamentum zu lehren, ohne daß die in den Differenzierungsphasen gelernten Inhalte so weit divergieren, daß ein für alle Schüler verbindlicher Kernunterricht nicht mehr möglich ist. Ab Klasse 9 wird als Differenzierungsfaktor die Motivation der Schüler stärker in den Vordergrund treten. Völlig unbefriedigend bleibt bei der bisherigen Lösung die Tatsache, daß das neue didaktische Konzept und seine unterrichtliche Realisierung erst ab Klasse 7 beginnt, d.h. daß die Förderstufe aus dem Neuansatz ausgeklammert bleibt.

Das Modell "Englisch an hessischen Gesamtschulen" versteht sich schließlich auch als der Versuch, einerseits verhärtete Fronten im Raum der Schule wieder einander anzunähern, andererseits die beiden Faktoren, die für die Arbeit an der Gesamtschule grundlegend sind und sich als Antithesen gegenübertreten, zu vereinen: das Prinzip der Gleichheit, das die soziale Integration fordert und im integrierten Kernunterricht in heterogenen Gruppen Ausdruck findet, und das Prinzip der Freiheit, das die Individualisierung verlangt, um allen Schülern gleiche Bildungschancen zu geben, und das im differenzierten Unterricht der homogenen Leistungskurse realisiert wird. Eigenständige heterogene oder homogene Kurse allein sind aber immer anfechtbar. Das "Babenhausener Modell" stellt den Versuch dar, integrierten Unterricht innerhalb eines flexiblen Systems mit einem differenzierten Unterricht in Schwerpunktkursen zu verknüpfen.

1) Zur Gesamtschulproblematik, auf die hier nicht im einzelnen eingegangen wird, vgl. Wolfgang Klafki: Integrierte Gesamtschule - Ein notwendiger Schulversuch. In: Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, 14. Jg., 1968, Nr. 6, S. 525 ff.

2) Eine detaillierte Darstellung des hessischen Gesamtschulkonzepts für das Fach Englisch findet sich in: Englisch an Gesamtschulen, Handbuch zum Fremdsprachenunterricht, 7. Schuljahr. Hrsg. vom Informationszentrum für Fremdsprachenforschung. Berlin: Cornelsen, 1970.

3) Zitiert nach einem Vortrag von Dietrich Herbst, Vorsitzender des Verbands der deutschen Schulbuchverleger, während der Mitgliederversammlung 1970 in Wiesbaden. Vgl. DIE WELT, Nr. 95, 24. April 1970, S. 26.

4) Eine "Methodik des audio-lingualen Unterrichts", in der u.a. auch eine genaue Abgrenzung gegenüber der "direkten Methode" und amerikanischen Varianten des audio-lingualen Prinzips vorgenommen werden müßte, ist bis jetzt noch nicht geschrieben worden. Zur Einführung in die Problematik sei verwiesen auf Mary P. Thompson: Über den Erwerb sprachlicher Fertigkeiten auf audio-lingualer Grundlage. In: Das Sprachlabor und der audio-visuelle Unterricht, Heft 6/1966, S. 10 ff. Robert Lado: Moderner Sprachunterricht. München: Hueber, 1969^2. Frank M. Grittner: Teaching Foreign Languages. New York: Harper & Row, 1969.

5) Da die Gesamtschulversuche mit Klasse 7 begannen, mußte ein Lehrwerk ausgewählt werden, das die unterschiedlichen Vorkenntnisse der Schüler aus zwei vorangegangenen Jahren Englischunterricht (auf der Basis verschiedener methodischer Richtungen) berücksichtigte.

6) Bei dem als "Fundamentum" im Mittelpunkt des Unterrichts stehenden Kurs handelt es sich um: A Course in Spoken English. London: Oxford University Press. Lizenzausgabe für Deutschland: Berlin: Cornelsen. Zu diesem Kurs gehören ein Übungsbuch für die Hand des Schülers, ein Lehrerbuch (in dem u.a. die Texte der Tonbandübungen abgedruckt

sind), ein Einstufungs- und zwei Leistungstests, 10 Tonspulen (Laufzeit insgesamt 270 Minuten). Grundsätzlich wird während der Arbeit mit diesem Kurs in jeder fremdsprachlichen Unterrichtsstunde mit dem Tonbandgerät gearbeitet.

7) Das "Differenzierungsmodell Babenhausen" wurde vor seiner Erprobung mit allen beteiligten Kollegen diskutiert und von der Mehrheit angenommen. Es wird seit September 1969 von einem Team von acht Lehrern in gemeinsamer Verantwortung getragen. Gegenüber anderen Differenzierungsprinzipien besteht ein großer Vorzug darin, daß sich das theoretische Konzept und die unterrichtliche Praxis ständig gegenseitig beeinflussen und kontrollieren.

8) Diese Tests werden nach den Grundsätzen der objektiven Leistungsmessung vom Informationszentrum für Fremdsprachenforschung in Marburg/Lahn erstellt und stehen nach der Auswertung und Validierung durch das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt/Main zur allgemeinen Verfügung.

Verfasser: Dr. Reinhold Freudenstein,
Marburg:
Hans-Günther Habel,
Babenhausen

THE NATURE OF THE CURRICULUM FOR THE EIGHTIES AND ONWARDS

CASE STUDY PAPER

Curriculum Changes for English as a Foreign Language
Results from a Hessian Experiment

I

This paper attempts to outline an experimentel approach to the problem of curriculum change as experienced in Hessian Comprehensive High Schools; by describing the experiment, the two basic themes of the CERI-OECD-Workshop - WHY change the curriculum and WHAT changes should be introduced - will be answered on the basis of results in theoretical planning and practical measures undertaken in connection with the project "English as a Foreign Language" for students of Klasse 7 in fully integrated comprehensive high schools. This project was started in September 1969 with 600 students in three schools, and it will be repeated in September 1970 with additional 3000 students in eight schools. It remains to be hoped that the description of this experiment will be evaluated as a promising and effective contribution in answering the question HOW to change the curriculum - not only in analytical thinking and educational philosophy but as a model of how to transfer basic ideas of these fields into the every-day school situation.

A more detailed report on the new Hessian programme with regard to English as a foreign language was published under the title "Englisch an Gesamtschulen. Handbuch zum Fremdsprachenunterricht, 7. Schuljahr", Cornelsen Verlag, Berlin 1970, under the editorship of the Foreign Language Research Information Centre at the University of Marburg/Lahn.

This case study is presented in the form of arguments in order to facilitate its discussion. Each argument summarizes basic ideas of the Hessian experiment and can be challenged by forming counterarguments expressing opposite or other views.

II

Argument 1: Curriculum changes can only succeed within the framework of national and international educational efforts.

Effective curriculum changes cannot be brought about by isolated individual programmes and experimental approaches involving only a small population; they must be planned and administered in accordance with national and international know-how in the appropriate fields. The Hessian programme, although set up under a pressing time schedule, tried to involve the most promising curricular insights as developed early in 1969 within that Land, the Federal Republic of Germany, and in other countries, specifically

the United States of America. A working group of experts contacted various other Hessian groups working in the same field, but aiming at different organisational results, and coordinated leading ideas concerning the learning of foreign languages. They were:

a) *Förderstufen-Kommission*: This Hessian group discussed problems of changing the traditional curricula for the elementary school, the so-called "Mittelschule" and the German Gymnasium in regard to the teaching of English in Klasse 5 und Klasse 6. The new curriculum was intended to be used independently of traditional school forms.

b) *Bildungsplan-Kommission*: This group re-wrote the curriculum for the Hessian traditional Gymnasium. The revised version was to represent the most modern teaching goals and techniques as far as they could be introduced into the overall programme of this specific branch of the German secondary school system.

c) *Gesamtschul-Kommissionen*: The working group analyzed extensively all available plans and curricular changes in connection with the establishment of comprehensive high school systems in Germany. Registration and documentation of programmes in Berlin, Bremen and elsewhere resulted in the accumulation of data not only in regard to questions of content, but also in respect of branching, individualized instruction, differentiation etc.

d) *Curriculum-Kommission*: The most important link to be established was the cooperation with a committee working on plans for a basic revision of the Hessian curriculum. This committee - involving university personell, state representatives as well as teachers - tried to fill the gap between German activities in the field of curriculum research and international trends and insights. It served as a clearinghouse for ideas, programmes and experiments; internationally known experts were invited to discuss their thinking with the committee, and special groups worked both on screening the literature and developing methods for changing existing curricula.

By bringing together the results of these different individual approaches towards curricular changes - and only by doing so - the working group came up with a general scheme which could be accepted not only by those actively involved in a specific experiment but also by the majority of the profession; more specifically: by administrators and teachers who were so far not thinking of immediate changes but, confronted with a well established and solidly based programme, felt the need for new ways in teaching foreign languages. Within the new hierarchy of learning goals Klasse 7 had its place on level 1: Learning the foreign language as a means of communication. Other aspects of language learning which traditionally were combined with learning another language from the very beginning (grammar,

translation, culture, literature and others) were postponed to be taken up systematically on following levels. This radical change was possible only by the systematic study of national and international educational efforts brought together and transformed into a practical working scheme.

III

Argument 2: Curriculum changes can only succeed when research results from all related fields are applied in the classroom situation.

Moulton's statement that language teaching is doomed to remain an amateur profession just as long as it lacks a comprehensive theory on which to base its daily teaching practice is true in regard to the overall-understanding of the process of learning a second language. But it is also true that there are a lot of proved theories which have not yet found their way into the teaching profession although they could well serve to make teaching and learning more effective. The Hessian working group tried to apply those research findings which are in theory generally accepted, but practically not yet universally known. There were two fields of study which had been widely neglected:

a) *General, applied and contrastive linguistics*

The most important new linguistic factors in foreign language learning are summarized by Robert Lado (Lan-

guage Teaching, McGraw-Hill, New York 1964); certain principles such as speech before writing, the teaching of basic sentences, the presentation of patterns as habits, the teaching of problems etc. were taken over with all consequences in regard to traditional conceptions and methods. They were the leading elements towards better instruction.

b) *Psychology*

A scientific view of language learning cannot neglect psychological findings; traditional teaching is widely characterized by the exclusion of vital contributions of learning theories, e.g. laws of exercise, intensity, assimilation and others. The Hessian programme introduced some of them as an integrated part of the experiment.

By taking over the latest research findings of these fields and refining them through the results of didactical experiences the working group based the teaching of English on the following audio-lingual aspects:

1. The skills of listening, understanding and speaking are the essential teaching goals.

2. Elements which do not directly and positively influence the teaching and learning of the foreign language as a means of communication should not be part of the programme.

3. Grammar and translation have under all circumstances to be neglected because they do not serve the learning process.

4. English is taught in English; German words interfere with the learning process.

5. The learning material is introduced in form of patterns and linguistic models; exercises in form of pattern drills are basic for effective learning.

6. The learning process starts with imitation and ends with free production in open dialogues.

7. Linguistic skills are to be introduced and learned in a specific order: Listening, Speaking, Reading, Writing. This order should not be changed in order to avoid negative results in regard to the learning process.

Any curriculum change in the future can only work when research findings are constantly screened in view of their applicability to teaching and learning in the classromm situation. All new programmes and concepts must be "open-ended" to allow for constant modifications according to proved and accepted scientific results.

IV

Argument 3: Curriculum changes can only succeed when the teaching profession is actively involved.

New ways in teaching and learning foreign languages can only succeed when there are teachers who are capable and willing to apply them in the classroom situation. This involves constant contacts between those responsible for outlining the programme and those selected for applying it. In Hesse, the worling group consisted of university personell as well as of teachers and thus guaranteed a constant exchange of ideas between representatives of educational theory and representatives of the teaching profession. Moreover, every step in the development of the programme was discussed with all teachers actively involved in the programme; when the programme had started, a coordinator visited the experimenting schools regularly, and the programme was accompanied by teacher conferences (for all involved in the total programme: every eight to ten weeks; within one school every week) to help them exchange their ideas which in turn were taken into consideration for the planning of future teaching units.

One of the fundamental insights obtained from the experiment is that curriculum changes in the future must actively involve the teaching profession. This is neccessary for both trainig the teachers (who often are only poorly pre-

pared) and enlightening the programme makers in what is possible and what is not. Without a constant feedback from those who practically execute a programme any experiment is doomed to fail.

V

Argument 4: A prior condition for curriculum changes is the development of new teaching and learning material specially designed for specific purposes.

The Hessian experiment could not have been started in spite of all the accumulated knowledge had there not been teaching and learning materials specifically serving the purposes of the programme. Real changes cannot be brought about in teaching foreign languages by using traditional textbooks in connection with new methods or even in connection with new didactical approaches. When the working group had screened all commercially published textbooks in the Federal Republic of Germany it came to the conclusion that not a single one was qualified in helping to reach the goals in teaching the spoken language up to a given standard. Finally a book - originally developed and published for other purposes than secondary education - was chosen to serve as some kind of "basic material" (Fundamentum) which had to be enriched by adding texts and drills written specifically for the experimental programme. Here again the teachers were actively involved in addition to a co-

ordinating body that made suggestions in form of raw materials which were evaluated by the teachers who tried them out with their classes. It is the firm belief of the working group that teaching and learning materials in the future cannot be published once only and used (for a certain amount of time) but remain subject to constant change for the time it is being used. This in turn guarantees for introducing individual new developments at any given time, and it enlargens the responsibility of the teacher who is working with these materials.

VI

Argument 5: Curriculum changes can only succeed when teaching techniques and media are applied which represent the highest standard of thinking and technology.

Teaching foreign languages as a means of communication means to emphasize the sopken word in a language. A prerequisite for developing the linguistic skills in regard to the overall goal is to make it possible for the students to hear the foreign language as spoken by native speakers and to give them the opportunity to speak themselves as often and as intensively as possible. This cannot be achieved without the help of the tape-recorder, either as a single machine to be used by the teacher in the classroom or in form of language laboratories. The Hessian experiment will fail if tape-recorders are not used.

Obviously there are other and technologically higher developed media to serve a new programme, e.g. television, teaching machines, films etc. They are not excluded from the programme, but are - at the moment - considered not essential, especially under economical considerations. As long as certain teaching techniques can be applied in various forms, e.g. pattern drills by a teacher almost as well as by a machine and under certain circumstances even better, minimum requirements well serve the purpose. In the long run, foreign language teaching will have to apply instruments of educational technology and cooperate with technological systems that represent the highest standard in the field, e.g. with radio and television systems, computerized instructional programmes and others. At the moment, however, modern media are technologically perfect, but still have to be perfected in regard to their effectiveness in the teaching and learning process. Once this has been achieved they must become standard elements in educationyl programmes in the same way in which the Hessian programme involves the tape-recorder today.

VII

COUNTERARGUMENTS FOR DISCUSSION

1. *Curriculum changes come about by a great variety of individually planned studies and experiments which end in success or failure and thus contribute to an organic, evolutionary process towards changes that practically work.*

2. *Changes in the curriculum should only modify existing practices, not introduce fundamentally different methods and approaches.*

3. *Curriculum changes must be theoretically planned and outlined apart from the school situation; empirical studies, scientifically controlled, will then show whether they work or not.*

4. *In order to guarantee a gliding transfer from currently used materials to the textbooks of the future, changes have to be introduced in connection with existing teaching materials which can be modified, added to and/or selectively applied.*

5. *Technological media are extras to the learning process; they help teacher and learner and therefore are desireable, but they are not essentials to the language learnign process.*

Foreign Language Research Information Centre
Marburg/Lahn, June 1970
Rapporteur: Reinhold Freudenstein